

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE FLE NO BRASIL: ORIGENS, CONTATOS CULTURAIS E EVOLUÇÕES POLÍTICAS

ARRUDA, Larissa (UFRJ)

I. Introdução

A ideia deste trabalho surgiu ao longo da disciplina de Multiculturalismo e Linguagens, na qual discutimos bastante questões referentes à língua (escrita e falada) e aos contatos, conflitos e simbioses linguísticos tanto da área mediterrânea como de outras regiões, como o nosso próprio país.

Dentre as diversas línguas que foram trazidas à tona ao longo das discussões, a que mais nos interessa é a língua francesa, por se tratar justamente do nosso principal objeto de pesquisa, de ensino e também de aprendizagem. Visto se tratar de uma língua altamente difundida em todo o mundo, a análise histórica de sua difusão e evolução nos parece estar em bastante pertinência e coerência com as discussões que desenvolvemos ao longo das aulas presenciais e das leituras teóricas que foram propostas. Pensamos, então, em fazer uma breve perspectiva histórica de tal idioma, levando em consideração suas origens, os contatos que sempre ocorreram, e sem perder de vista a sua presença em nosso país e, conseqüentemente, as legislações e políticas públicas de ensino de língua estrangeira.

Para o melhor desenvolvimento deste trabalho, dividiremo-os em quatro partes. Na primeira parte vamos explicar alguns termos que sempre serão recorridos ao longo de todo o trabalho, são eles: *língua*; *francês língua materna (FLM)*; *francês língua estrangeira (FLE)*; e *francês língua segunda (FLS)*. Acreditamos que tais definições são de extrema importância para que possamos compreender melhor os nossos objetos de discussão. No segundo momento do trabalho, esboçaremos quais foram as origens; como se deu a evolução de tal língua até chegar ao que entendemos hoje por língua francesa; e a sua difusão em diversos outros territórios, inclusive na própria França. Na terceira parte, vamos focar especificamente no contexto de ensino de francês (e de outras línguas estrangeiras) no Brasil, pensando desde o descobrimento do nosso país em 1500 até os dias presentes. Vamos trazer vários dados sobre as evoluções das legislações de ensino que concernem as línguas estrangeiras. Apesar dessa descrição histórica parecer cansativa, se faz necessária para que possamos compreender o lugar que o francês ocupa hoje no nosso contexto educacional. Na penúltima parte, vamos

finalmente propor uma reflexão sobre as problemáticas da formação do professor de francês, no contexto do Brasil atual. Para finalizar a exposição que aqui propomos, vamos para a última parte do trabalho, nas reflexões finais proporemos mais questionamentos do que afirmações. Acreditamos que não seria possível terminar este trabalho com conclusões concretas, pois elas estão, a nosso ver, sendo definidas e construídas no tempo presente.

2. Algumas precisões terminológicas preliminares

No decorrer deste trabalho, alguns termos serão frequentemente retomados para a explanação e exposição que aqui faremos. No entanto, como no campo dos estudos linguísticos e da didática existem diversas concepções desses termos, gostaríamos de expor quais concepções nos basearemos sobre *língua*; *francês língua materna (FLM)*; *francês língua estrangeira (FLE)*; e *francês língua segunda (FLS)* com a finalidade de diminuir possíveis fugas interpretativas que tiremo foco do caminho que vamos traçar aqui.

2.1 Língua

Em relação à língua, Cuq (2003, p.147) nos apresenta dois grandes conceitos para o termo. O primeiro é aquele que entende a língua como um sistema abstrato e sistemático de signos. Compreendida como um sistema, é possível estudar os diversos aspectos da língua, como a fonética, a sintaxe, a semântica, etc. Seria, então, a concepção saussuriana de língua. Cuq e Grucca (2009, p.78-79) afirmam que para essa perspectiva de língua, de um sistema de regras de funcionamento subjacentes às produções efetivas de comunicação, podemos utilizar a palavra *idioma* como sinônimo e acabar com possíveis ambiguidades para o termo.

O segundo conceito apresentado para é o da sociolinguística, que leva em consideração a relação entre as línguas e seus falantes, estes ignorados na primeira concepção apresentada. De acordo com Cuq (2003, p.147), a sociolinguística estuda as características das variedades linguísticas, dos seus funcionamentos e dos seus falantes, levando em consideração que esses três fatores se modificam e se influenciam mutuamente dentro de uma mesma comunidade linguística. A sociolinguística prefere usar o termo *variedade/variante* para evitar julgamentos e hierarquias que o termo *língua* pode comportar.

Cuq e Grucca (2009, p.79) concluem, então, que para a linguística o conceito de língua pode ser mais ou menos restrito: pode se limitar ao estudo do sistema abstrato ou abranger mais amplamente a realização de fato desse sistema pelos falantes, de maneira coletiva ou individual.

Se pensarmos em língua como um objeto de ensino e de aprendizagem, vemos que há uma junção desses dois conceitos apresentados acima. A didática de línguas se preocupa em trazer à tona uma relação – que é inerente e recíproca – entre o idioma e sua cultura. Segundo Porcher (1995, p. 53 *apud* CUQ; GRUCA, 2009, p. 80): “toda língua veicula com ela uma cultura, que ela é ao mesmo tempo produtora e produto”¹. Nesse sentido, Cuq (2003, p.149) defende que a cultura é o ponto de referência que permite o idioma a se tornar língua.

1 Texto original: “toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit”.

Na primeira parte deste trabalho, ao falarmos da origem e da difusão da língua francesa, estaremos mais em contato com o conceito de língua como idioma. Mas, ao passarmos para a segunda parte, quando falaremos sobre o ensino de tal idioma, focaremos mais no conceito didático de língua, aquele que mescla a cultura e o idioma. No entanto, em nenhum momento nos deteremos à rigidez metódica das conceituações propriamente ditas de nenhuma teoria ou ideologia.

2.2 Francês língua materna

Uma língua materna (LM), conhecida também como língua-fonte, língua de referência, língua primeira ou língua de partida, se trata justamente da primeira língua que foi firmada para cada pessoa. Cuq e Gruca (2009, p.91) lembram que uma característica relevante da LM é o seu modo de apropriação que, na maioria das vezes, é considerado “natural”, no sentido de que a criança vai adquirindo os conhecimentos linguísticos através do convívio com o grupo que compartilha tal variante, sem precisar obrigatoriamente de um ensino formal para conseguir se comunicar efetivamente. Afinal, naturalmente, através de explicações repetições, correções e definições o sujeito vai se apropriando daquela língua. A LM é, portanto, a primeira língua de socialização da criança, isto é, a língua do primeiro grupo social que a criança desenvolve sua capacidade de comunicação linguística.

Ao refletirmos que é através da língua que o sujeito se constitui, a LM desempenha uma função de extrema importância para essa formação identitária, é o que precisamente afirma Cuq (2003, p.148) no seguinte trecho: “Em LM é o aspecto identitário que é fundamental, pois é a apropriação, desde a infância, da língua e da cultura que, por um duplo processo intra e interpessoal constrói o essencial da identidade social”². Lagarde (2008, p.8) completa tal relevância da LM afirmando que “[...] é através da sua LM que o indivíduo nasce, por assim dizer, no mundo, é através dela que ele se comunica com seus próximos, é através dela que ele nomeia seu entorno familiar”³.

Sendo assim, Tagliante (2006, p.14) define que o francês é língua materna para todos as pessoas nascidas na França e em outros países cujo primeiro idioma é o francês, ou seja, para todas as pessoas que aprendem a falar e que são escolarizadas na língua francesa. Podemos afirmar, então, que o francês é língua materna para a grande parte dos franceses, dos belgas, dos quebequenses, de alguns suíços e monegascos, etc.

Por fim, mais do que as questões objetivas, são os valores simbólicos que definem a língua materna de um determinado grupo. Cuq e Gruca (2009, p.93) concluem tal definição afirmando que podemos denominar LM uma língua que é adquirida na primeira socialização da criança, língua que eventualmente é reforçada na aprendizagem escolar, e que define para um indivíduo seu pertencimento a um determinado grupo.

2.3 Francês língua estrangeira

Tagliante (2006, p.13) define que o FLE é simplesmente uma língua de aprendizagem para

² Texto original: “En LM, c’est l’aspect identitaire qui est fondamental parce que c’est l’appropriation, dès l’enfance, de la langue et de la culture qui, par un double processus intra et interpersonnel, construit l’essentiel de l’identité sociale”.

³ Texto original: “[...] c’est à travers sa langue maternelle que l’individu naît pour ainsi dire au monde, par elle qu’il communique avec ses proches, à travers elle qu’il dénomine son environnement familier”.

todos aqueles que não tenham o francês como língua materna. O conceito de língua estrangeira (LE) é construído, então, por oposição ao conceito de LM: toda língua não materna é uma LE (Cuq e Crucca, 2009, p.93).

Então, a LE não é aquela que primeiro se aprende no meio social e na escola. Algo curioso sobre a aprendizagem de uma LE, é que na maioria das vezes ela se dá por vontade própria e não por imposição, ao contrário da LM, o que pode acabar criando laços de afetividade do falante com a LE.

O principal instituição que visa a difusão e o ensino do FLE no mundo é a Aliança Francesa. Ela possui mais de mil estabelecimentos espalhados em 135 países. No Brasil, há 36 unidades. A Aliança Francesa aplica as provas de DELF (Diploma de Estudos em Língua Francesa) e DALF (Diploma Aprofundado de Língua Francesa), nas quais os estudantes de FLE podem averiguar seus conhecimentos e obter um diploma reconhecido internacionalmente.

O ensino de FLE atinge os 5 continentes, a Federação Internacional de Professores de Francês⁴ conta com 80 mil associados em todo mundo. No Brasil, os professores de FLE se organizam em diversas associações de acordo com seu estado de origem. A cada 2 anos acontece o Congresso Brasileiro de Professores de Francês, onde se discutem questões políticas e didáticas do ensino de FLE em nosso país.

2.4 Francês língua segunda

Os termos FLM e FLE se mostram insuficientes para explicar todas as condições em que a língua francesa pode se apresentar numa certa comunidade. No caso de regiões onde o francês é língua oficial, mas não é a LM de toda a população, seria bastante complicado denominar esse francês de língua estrangeira (Cuq e Crucca, 2009, p.94-96).

Tagliante (2006, p.16) afirma que a exemplo da África francófona, o FLS pode permitir a comunicação entre dois falantes que pertençam a etnias diferentes, e que se não fosse graças ao FLS poderiam ter dificuldades ou impossibilidade de comunicação. Vemos, então, que a definição de FLS é importante e verificada facilmente nos casos dos países francófonos ex-colônias da França, como a Costa do Marfim e os departamentos franceses ultramarinos.

O francês é considerado, então, língua segunda em regiões que não pode ser classificado como qualquer outra LE, visto por se tratar de uma língua reconhecida oficialmente e por possuir um papel social importante no sistema político, educativo e cultural. Portanto, o FLS

[...] se distingue de outras línguas estrangeiras eventualmente presentes nesses contextos graças aos seus valores estatutários, seja jurídica e/ou socialmente, seja pelo nível de apropriação que a comunidade que o utiliza concorda ou reivindica [...]. O francês possui um papel privilegiado no desenvolvimento psicológico, cognitivo e informacional dessa comunidade, juntamente com uma ou com diversas outras línguas. (CUQ, 1991, p.139)⁵

Após termos explicado tais concepções terminológicas, passemos agora para a segunda parte

4 Informações disponíveis no site da Federação: <<http://www.fipf.org>>

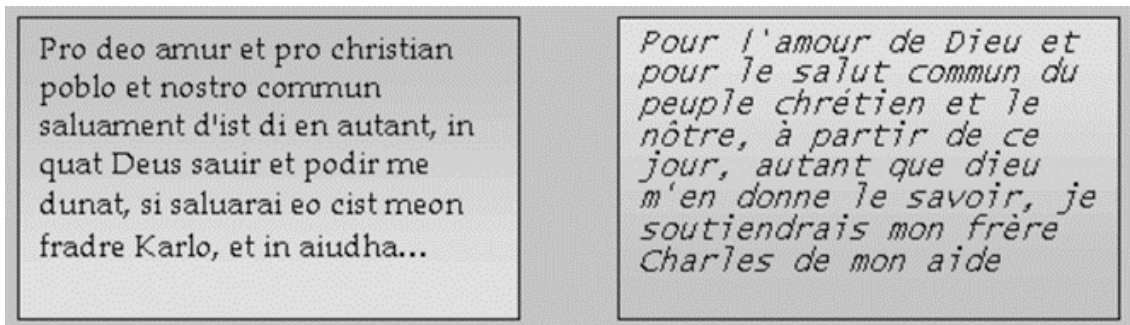
5 Texto original: “[...] se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d’appropriation que la communauté qui l’utilise s’est octroyé ou revendiqué[...]. Le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié”.

de nosso estudo.

3. Origem e difusão da língua francesa

De acordo com os conceitos discutidos anteriormente, ao compreendermos língua como sistema linguístico utilizado por determinada sociedade para se comunicar, podemos afirmar que, assim como a sociedade que a utiliza muda e evolui, a língua, como seu produto cultural, também sofre mudanças. Com a língua francesa, não poderia ser diferente.

Antes de a língua francesa ser como a conhecemos hoje, diversas transformações foram ocorrendo. No ano de 842, a escrita dos *Sermens de Strasbourg*⁶ marca o surgimento de uma língua que já se diferenciava bastante do latim, se tratava de uma mescla entre a língua romana e a língua germânica. Era, pois, uma projeção do que viria a ser o francês que conhecemos hoje. Vejamos abaixo, a título de ilustração, um extrato da tradução dos *Sermens* feita por Philippe Walter⁷ (1993), no primeiro quadro temos um trecho original e do lado direito temos a sua transcrição para o francês atual:



Na Idade Média, encontramos a região que hoje corresponde ao atual território francês e a algumas partes da Bélgica, da Alemanha e da Itália repleto de variantes. Os mais conhecidos eram a língua de oïl (parte setentrional da França atual) e a língua occitana (parte meridional da França atual). Até o século XVII, vemos a coexistência de diversas variantes no território francês. Não havia até então um sentimento de nação única que pudesse servir para o estabelecimento de uma língua nacional. Lagarde (2008, p. 96) defende que a questão nacional passa necessariamente pelo estabelecimento de uma língua nacional, pois escolher uma língua do poder dominante é um ato simbólico em que, independentemente das populações minoritárias e/ou dominadas, o grupo dominante (a elite) demonstra sua força.

Essa ideia de nação francesa começa a aflorar com a aparição do *francês clássico*, no século XVII. O uso de tal língua por escritores como Molière e Racine e a criação da Academia Francesa em 1635 são a força motriz necessária para impor

[...] nas mentalidades francesas a ideia nacionalmente fundadora de uma língua não apenas superior aos idiomas que ela convivia no território nacional e que ela vai, pouco a pouco, eliminar, mas ainda assim digna de ser adotada por aquilo que o mundo de então (quer dizer, mais precisamente a Europa) denominava boa sociedade (CUQ; GRUCCA,

6 Sermões de Estrasburgo.

7 WALTER, Philippe. *Naissances de la littérature française IXe-XVe siècle*. Anthologie, Grenoble 1993.

A partir daquele momento, a língua francesa começa a ganhar um brilho e a ser considerada uma língua de pessoas cultas. Inclusive, uma das preocupações da Academia⁹ era de simbolizar e de consolidar o reino francês, ela forneceu os meios para que tal objetivo fosse alcançado. Com bastante cuidado e zelo, a Academia estabeleceu regras para tornar o francês uma língua “pura”, eloquente e regrada, que pudesse ser usada tanto nas ciências como nas artes. O papel da Academia foi fundamental, então para a consolidação dessa visão que temos, até hoje, da língua francesa como língua da elite intelectual. Finalmente, nessa época, graças também à Academia, a língua francesa

é a língua da aristocracia e das pessoas instruídas em todo norte da Europa, na Alemanha, na Polónia, na Rússia... É também a língua da diplomacia. Todos os grandes tratados são redigidos em francês, antes eles eram escritos em latim. O império da língua francesa ultrapassa muito o império político e o económico da França (LE FRANÇAIS..., 2014)¹⁰.

Já no século XVIII, com a aparição do *français moderno*, ilustrado por Voltaire, Diderot e Rousseau, se consolida uma certa estabilidade na forma escrita de tal idioma e o transforma em um “[...] objeto legítimo de difusão fora de seu território de origem, uma verdadeira língua estrangeira”¹¹ (CUQ; GRUCCA, 2009, p.20). Essa língua já se encontrava bastante próxima do francês que conhecemos hoje, é possível compreender os textos de tal época sem que a transcrição seja necessária.

É justamente nessa época que a Europa vive o período do Iluminismo e a França é palco da Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII. Os pensadores do Século das Luzes acreditavam ser encarregados de conduzir as outras pessoas no caminho da verdade e do esclarecimento. O que serviria como justificativa e suporte ideológico para as invasões e colonizações francesas ao longo do século XIX. É a partir da Revolução que a língua francesa começa a representar uma civilização nacional francesa. Nesse contexto,

a epopeia napoleônica exporta, rapidamente, à sua maneira os valores universais da Revolução Francesa, em nome dos quais, entre outros, ela legitima a presença de suas tropas de ocupação. Nesse sentido, ela terá tido, sem dúvida, mérito na cristalização, em diversos países, de um sentimento nacional (LAGARDE, 2008, p.73)¹²

É importante salientar, no entanto, que na época da Revolução, apenas 20% da população francesa dominava a língua. Para difundir-la dentro do território nacional, a terceira república francesa (1870-1940) decretou que o seu uso deveria ser imposto para o ensino na escola obrigatória. Dessa forma, “[...] o francês, que sociologicamente falando, era a língua materna de uma pequena parte da população e língua segunda da maioria dos franceses, inverte pouco a pouco essa tendência e, num intervalo de três gerações, assume o status didático de língua materna nas escolas da República”¹³ (CUQ;

8 Texto original: “[...] dans les mentalités françaises l'idée nationale fondatrice d'une langue non seulement supérieure aux idiomes qu'elle côtoie sur le territoire national et qu'elle va peu à peu évincer, mais encore digne d'être adoptée par tout ce que le monde d'alors (c'est-à-dire, finalement, l'Europe) compte de bonne société.”

9 Informações disponíveis no site da Academia: <<http://www.academie-francaise.fr>>

10 Texto original: “C'est la langue de l'aristocratie et des personnes cultivées dans tout le Nord de l'Europe, en Allemagne, en Pologne, en Russie... C'est aussi la langue de la diplomatie. Tous les grands traités sont rédigés en français, alors qu'ils l'étaient auparavant en latin. L'empire de la langue française dépasse largement (et c'est une constante) l'empire politique et économique de la France.”

11 Texto original: “[...] objet légitime de diffusion hors de son territoire d'origine, une véritable langue étrangère.”

12 Texto original: “L'épopée napoléonienne exporte bientôt à sa manière les valeurs universelles de la Révolution française, au nom desquelles, entre autres, elle fonde la légitimité de la présence de ses troupes d'occupation. En cela, elle aura sans doute eu pour vertu de cristalliser, dans les divers pays concernés, un sentiment national.”

13 Texto original: “[...] le français, qui n'était sociologiquement parlant la langue maternelle que d'une faible partie

GRUCCA, 2009, p.20). Ao final da 2ª Guerra Mundial, a missão que começara na terceira república é praticamente atingida, quase todos os franceses da metrópole eram francófonos.

Durante os séculos XVIII e XIX, ao mesmo tempo que havia essa difusão da língua francesa dentro do território francês, tal idioma se difundiu também pela Europa, por razões essencialmente culturais, e por outros continentes por razões coloniais. Lagarde (2008, p.88) afirma que a colonização é acompanhada, salvo raras exceções, de uma imposição da língua dos colonizadores, em detrimento da língua dos colonizados, e foi esse o caso de países como o Haiti, a Argélia e as Ilhas Maurícias. Nesse contexto, várias culturas e línguas entravam em contato, no entanto os colonizadores queriam que a cultura e língua francesa fossem sobrepostas em relação às culturas e línguas locais, pois eles acreditavam que “a missão dos países civilizados era guiar os outros povos para o caminho do progresso, do desenvolvimento científico, da razão, do mundo moderno”¹⁴ (DE CARLO, 1998, p. 19). Jules Ferry, ministro da educação francesa no século XIX, chegou inclusive a falar da “missão educadora e civilizadora que pertence à raça superior” (DE CARLO, 1998, p. 19).

Durante o período de colonização, muitas culturas estiveram em contato. A língua francesa chegava aos países primeiramente como LE, no entanto, como passava a ser língua oficial do Estado, perdia, em teoria, esse caráter estrangeiro. Mas também não podia ser considerada LM, afinal, não era a primeira língua de socialização das famílias, como as variantes locais. Nesse contexto de dominação, a língua francesa é considerada, então, língua segunda. Além dessa simples mudança terminológica para o status da língua, devemos sempre lembrar que a questão identitária estava em jogo, afinal

A língua nos lembra aquilo que nós somos ou não – a nossa identidade e a alteridade –, nos lembra a coletividade que somos oriundos e que, de uma maneira ou de outra, nos formou como somos, pois a língua é a interface da cultura desse coletivo (LAGARDE, 2008, p.6)¹⁵.

Hoje, vários países que foram colonizados pela França conseguiram a sua independência, no entanto a influência da cultura e da língua francesa continuam presentes.

Atualmente, a língua francesa é a quinta língua mais falada no mundo e está presente nos cinco continentes. Desde 1970, a Organização Internacional da Francofonia¹⁶ promove a difusão da língua francesa e as relações de cooperação mútua entre 57 países membros e 20 observadores. Além de buscar a melhoria das condições de vida das populações cujos países a compõem e a defesa dos interesses dos mais de 200 milhões de francófonos que há no mundo, através da criação de políticas e de órgãos e da realização de conferências.

Diante dessa difusão histórica e política da língua francesa ao redor do mundo, podemos entender mais claramente a razão de suas subdivisões (FLM, FLE e FLS), que a tornam um objeto

de la population, et la langue seconde d'une majorité de Français, inverse peu à peu cette tendance et, en l'espace de trois générations, prend le statut didactique de langue maternelle dans les écoles de la République.”

¹⁴ Texto original: “La mission des pays civilisés est de guider les autres populations sur le chemin du progrès, du développement scientifique, de la raison, du monde moderne.”

¹⁵ Texto original: “La langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas – à notre identité et à l'alterité –, à la collectivité dont nous sommes issus et qui, d'une manière ou d'une autre, nous a façonné, tel que nous sommes, parce que la langue est l'interface de la culture de ce collectif.”

¹⁶ Dados disponíveis no site da Organização Internacional da Francofonia: <<http://www.francophonie.org>>

de ensino e de aprendizagem particular (CUQ; GRUCA, 2009, p.22). Seguiremos, então, agora focalizando em explanar como o ensino do FLE evoluiu no Brasil, desde sua chegada em nosso país até os dias atuais.

4. O ensino de FLE no Brasil: origens, reformas políticas

É válido salientar que a presença de línguas estrangeiras no Brasil remonta à sua descoberta, em 1500, período em que os jesuítas ensinavam informalmente aos índios uma língua diferente do tupi e que, mais tarde, em 1758, viria a ser considerada a oficial do nosso país: a Língua Portuguesa. Desde então, graças à proibição do uso e do ensino da língua tupi e à imposição do português como única língua do Brasil, a Língua Portuguesa passou a ser a nossa língua materna.

No período do Brasil Colônia, entre 1530 e 1815, as línguas estrangeiras estavam presentes nas escolas. A princípio, a ênfase era dada às línguas clássicas: o grego e o latim e, posteriormente, as línguas modernas foram ganhando espaço e o francês foi se consolidando em nosso país principalmente graças à Reforma Pombalina. O decreto do Alvará de 28 de junho de 1759 torna o ensino responsabilidade do Estado, tirando, então, o poder antes exercido pela Igreja. Souza e Souza (2012) afirma que dentre as propostas da Reforma, há “[...] a inserção do ensino de línguas vivas como o francês, o italiano e o inglês, com a finalidade de estreitar as relações comerciais, e o ensino obrigatório da língua portuguesa”, mas tal estudiosa destaca também que apesar dos jesuítas terem sido expulsos a partir de tal decreto, os professores atuavam sem uma formação adequada para poder dar continuidade ao projeto do Marquês de Pombal.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, muitas mudanças políticas e culturais aconteceram, dentre elas há de fato o acréscimo do francês e do inglês ao currículo escolar justificado pelo promissor comércio estrangeiro e também pelo fato de as línguas francesa e inglesa já possuírem um valor peculiar no velho continente depois da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789).

Em relações às instituições de ensino que ofertavam a língua francesa no Brasil, Santiago (2009) relata que o ensino obrigatório do francês em escola pública brasileira se deu com o Colégio Pedro II, inaugurado em 1837, no Rio de Janeiro. Em 1885, com o objetivo de divulgar a língua e a cultura francesa, a primeira Aliança Francesa no Brasil foi fundada, também no Rio de Janeiro, dois anos depois da fundação da sociedade em Paris.

Ao longo do Império, no entanto, Leffa (1999) aponta que houve sérios problemas administrativos, visto que as congregações dos colégios administravam e tomavam decisões curriculares, apesar de não estarem capacitadas para exercer tais funções. Outro problema relatado por Leffa (1999) era que os professores faziam uso de metodologias de línguas clássicas, como a tradução e a análise gramatical, para o ensino das línguas modernas.

Na Primeira República, várias mudanças políticas foram acontecendo no Brasil em relação ao ensino das línguas estrangeiras. O ensino das línguas clássicas foram perdendo espaço, a língua francesa e a inglesa possuíam um espaço bem parecido em termos de carga horária, o que dificilmente acontece na contemporaneidade. Graças à reforma Francisco de Campos de 1931, a metodologia de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, outrora problemática, passou a vislumbrar novos

horizontes com a introdução do método direto. É no Colégio Pedro II que tal método começaria a ganhar lugar. Na instituição que hoje é considerada emblemática por representar a evolução do ensino de línguas no Brasil (SOUZA E SOUZA, 2012), as consequências da reforma de 1931 não poderiam passar despercebidos. O Professor Carneiro Leão escreve para tal colégio instruções metodológicas para a introdução do método direto no ensino das línguas modernas.

Em 1934, Santiago (2009) chama atenção para um acontecimento histórico importante no contexto do ensino de francês em nosso país, a famosa Universidade de São Paulo funda o primeiro curso superior de Língua e Literatura Francesa. Desde sua fundação até 1974, possuía a maior parte do corpo docente composta por professores franceses, a partir de 1974 esse quadro muda e a regência e administração passam a ser efetuados por professores locais.

O auge da língua francesa em nosso país se deu durante a Era Vargas, com a Reforma Capanema, em 1942: o francês era disciplina obrigatória ofertada tanto para o ginásio (atual ensino fundamental 2) como pelo colegial (atual ensino médio), em um total de 13 horas de aula por semana, ficando a frente do inglês e do espanhol (História do Ensino de Línguas no Brasil, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília). Tal reforma privilegiava a metodologia direta e valorizava outras questões além da mera instrumentalização da língua, tais como a formação educativa e cultural dos alunos. Durante os anos de 40 e 50, graças à Reforma Capanema, as línguas estrangeiras viveram um período de prestígio em nosso país, apesar de criticada, foi “[...] a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (LEFFA, 1999). Entretanto, esse prestígio rapidamente se esvaiu.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 determinava a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, como consequência “o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações” (LEFFA, 1999). Com a LDB de 61, era responsabilidade dos conselhos estaduais de educação gerir as políticas de ensino de língua estrangeira, havia a escolha de incluí-las ou não nos currículos: foi sugerido que ela continuasse apenas nas escolas que haviam condições de mantê-la (PICANÇO, 2009).

Ao excluir algumas e diminuir a carga horária de francês para menos de 2/3 do que era durante a Reforma Capanema, ignora-se a importância das línguas e as consequências são grandes, ainda presentes nos dias de hoje, em que vemos que a maioria dos alunos saem do ensino médio sem dominar nem mesmo a competência de leitura em língua estrangeira. De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007):

a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas [...] foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas.

Em 1976, há o resgate parcial do ensino de língua estrangeira moderna na escola de 2º grau graças à Resolução 58/76. Em seu artigo 1º afirma-se que “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”.

Finalmente, por sua vez, a LDB de 1996 torna o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Entretanto, na maioria das escolas, a única língua ofertada era a inglesa. Para complementar a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais vão sendo publicados pelo Ministério da Educação em 1997, “tinham como objetivo, ao mesmo tempo, apontar os problemas identificados em cada campo do saber e os caminhos metodológicos assinalados por professores das várias regiões do país” (PICANÇO, 2009). Neles não havia uma prescrição de uma metodologia específica para o ensino de língua estrangeira, mas a abordagem adotada é a sociointeracionista e havia um foco maior no desenvolvimento da competência de leitura. Leffa (1999) afirma que:

Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas”.

Apenas em 2005, a partir da Lei nº 11.161, é que também há a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no ensino médio, devido, principalmente, ao laço político e econômico do Mercosul. De acordo com Picanço (2009), muitas escolas passaram a oferecer o espanhol como uma segunda opção de língua estrangeira. As escolas tiveram até 2011 para se adaptarem à nova obrigatoriedade.

Diante de todo esse percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras em nosso país, vemos então como, especificamente, a língua francesa, que havia vivido um momento de apogeu, vive, então, um momento de esquecimento na educação básica e, conseqüentemente, em outros âmbitos educacionais. Contrariamente ao que se imagina, e ao seu passado histórico, o francês perdeu espaço na educação brasileira, um bom exemplo desse fato é a falta de opção por tal língua no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), promovido pelo Ministério da Educação.

5. A problemática na formação do professor de FLE no Brasil de hoje

Apesar da língua e da literatura francesa estarem, inegavelmente, no nosso alicerce de formação moral e intelectual desde a chegada da *Mission artistique française* no Rio de Janeiro, em 1816, como defende Santiago (2009), o ensino de tal língua e, conseqüentemente, de tais valores e cultura vem sendo deixados de lado na educação brasileira, como pudemos expor anteriormente.

Com base nesse contexto, no conhecimento acerca do auge e declínio desse idioma, e no fato de que o seu ensino atualmente se restringir a cursos particulares de idiomas, a algumas escolas (como alguns colégios de aplicação e o Colégio Pedro II) e a alguns projetos de núcleos de línguas tanto da rede municipal como da estadual de ensino público (mas de caráter optativo), podemos pensar numa primeira problemática da formação do professor de FLE: onde esse professor aprende o FLE?

É sabido que muitas pessoas que dão aulas de FLE, principalmente em cursos de idiomas, não possuem licenciatura em Letras/Francês. Geralmente, essas pessoas aprendem a língua graças a um intercâmbio para algum país francófono e, na volta, são contratadas para dar aulas; afinal, em nosso país ainda há a crença de que para ser um professor de língua estrangeira basta ter o domínio da língua que se vai ensinar. O domínio desse objeto é fundamental, entretanto não é suficiente para assegurar um ensino de qualidade. Várias outras questões estão em jogo, como a formação inicial específica. Para Tagliante (2006, p.19),

[...] o domínio das noções teóricas adquiridas na formação inicial é essencial. As

qualidades pessoais do professor também são igualmente importantes. São elas que estabelecerão os contatos com os aprendizes, as capacidades de escuta, de resposta, de animação e de movimentação dos grupos, a disponibilidade. A qualidade do ensino e, numa grande medida, a qualidade dos resultados da aprendizagem dependem bastante dessas qualidades.¹⁷

Teoricamente, então, a formação inicial seria de extrema importância para a atuação profissional pois serviria de base para todos os outros conhecimentos adquiridos. Eis a importância da licenciatura em Letras-Francês para o futuro professor de FLE.

No entanto, a problemática se complica ainda mais pois a realidade de alunos recém-ingressos em muitas licenciaturas em FLE de universidades públicas brasileiras é bem parecida entre si: eles entram sem dominar, ou mesmo sem saber, a língua francesa. Para muitos é em tal momento que acontece o primeiro contato com tal língua. Um curso que em tese serviria para aperfeiçoar os conhecimentos da língua, direcionando-os para o ensino-aprendizagem-avaliação, acaba se transformando, de certa maneira, também em um curso de idioma.

Se permitimo-nos refletir sobre a responsabilidade de tal problemática, a resposta seria bastante complicada de ser respondida objetivamente, visto que a “culpa” é multifacetada. Como culpabilizar o aluno recém-ingresso no curso de Letras/Francês por não saber Francês se, na grande maioria dos casos, não lhe fora exigido tal conhecimento no momento do vestibular? Como responsabilizar tal recém-ingresso se não lhe foram propostas oportunidades para que ele aprendesse tal idioma antes do ensino universitário? Como responsabilizar o conhecimento insuficiente do francês dos alunos universitários, oriundos de escolas cuja legislação não as obriga a ensinar essa língua estrangeira?

Inclusive, podemos problematizar essa questão ainda mais se pensarmos que mesmo que a legislação garantisse a obrigatoriedade do ensino de tal idioma, não garantiria o seu sucesso de aprendizagem, vide o conhecimento das línguas inglesa e espanhola, por exemplo, de alunos egressos da educação básica. A legislação por si só, então, não é condição *sine qua non* para o ensino efetivo de qualidade. Inclusive nem mesmo a formação universitária em Letras garante a qualidade na aprendizagem do idioma.

Ainda podemos ir além nessa reflexão, visto que a maioria dos alunos que entram no curso Letras/Francês não dominam quase nada, ou de fato não dominam, o conhecimento do idioma, como já foi dito anteriormente, imaginemos que desses alunos fosse exigido no momento do ingresso da universidade, no vestibular, tal conhecimento, o número de alunos licenciandos tenderia a cair drasticamente. O que é bastante preocupante, dado que atualmente essa quantidade já é bastante pequena e chega-se até mesmo a ter vagas ociosas nessas graduações.

Após em média 4 anos de graduação em um curso de licenciatura, acredita-se que o aluno tem que estar apto para entrar em sala de aula e atuar nela com segurança. Essa segurança, entretanto, é alcançada justamente através da sua formação. Como pontua Freire (1996), “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua

17 Texto original: “[...] la maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Les qualités personnelles de l’enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature des contacts avec les apprenants, les capacités d’écoute, de réponse, d’animation et de motivation des groupes, la disponibilité. La qualité de l’enseignement et, dans une grande mesure, la qualité des résultats de l’apprentissage dépendent pour beaucoup de ces qualités”.

tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Isso, sem dúvida, implica dizer que o professor deve estar bem preparado para o que lhe será exigido e a formação sólida e articulada a uma prática inovadora é um aspecto basilar. Direcionando-se ao conhecimento de língua, espera-se que esse profissional domine as competências didático-pedagógicas e, claro, as especificidades do objeto que futuramente ensinará. De acordo com o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001), espera-se, para o ensino de FLE, que o aluno desenvolva as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, ou, noutros termos, compreensão e produção escrita; compreensão e produção oral e a interculturalidade.

No entanto, a realidade que encontramos é bastante diferente dessa teoria. Como esses licenciandos poderão desenvolver em seus alunos conhecimentos que ele, na maioria dos casos, não dominam?

Tais reflexões apontadas nos mostram alguns dos porquês dessa formação ser considerada como problemática, muitas questões estão em cena quando se fala da instrução do professor de FLE no Brasil atual. Tais questões já nos encaminham para complementar outras que serão lançadas no delinear das reflexões finais, as quais apresentamos a seguir.

6. Reflexões finais

As reflexões, na verdade, já foram sendo traçadas no decorrer no trabalho. No entanto, não temos como pretensão colocar um fim nelas, pois na verdade elas abrem caminho para pensarmos bastante e delinear possíveis investigações sobre as razões que levam o ensino de francês estar dessa maneira que apresentamos e quais possíveis propostas para diminuir as lacunas na formação do professor de FLE.

Se a pergunta “quais são as perspectivas para o ensino de FLE no Brasil atual?” fosse proposta. Sinceramente, não saberíamos como respondê-la objetivamente. Como os problemas são bastante complexos, muitas mudanças em diversos âmbitos deveriam ocorrer. Sem a pretensão de concluir, propomos as seguintes indagações: repensar as diretrizes curriculares? A forma de ingresso na universidade? O currículo dos cursos de Letras/Francês? Deixaremos, então, tais perguntas em aberto com a esperança de que novas reflexões sejam propostas. Não há como prever o futuro, mas almejamos uma época em que o FLE volte a ser valorizado: que mudanças devem ocorrer para que o seu ensino siga tal caminho?

Referências bibliográficas

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. **Le français langue seconde.** Paris: Hachette, 1991.

_____. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.**

Grenoble, PUG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

História do Ensino de Línguas no Brasil, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_xmap&sitemap=1&Itemid=3> Acesso em 12 ago 2013.

LAGARDE, Christian. **Identité, langue et nation, qu'est-ce qui se joue avec les langues?** Canet: Trabucaire, 2008.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LE FRANÇAIS aujourd'hui : du français au français. Disponível em: <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>. Acesso em: 16 maio 2014.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, Ano 1, nº. 1. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 14 ago. 13.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**. São Paulo: edusp, 2013.

PICANÇO, Deise. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, nº 15, p.34-55, ano 2009.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère émergence et enseignement d'une discipline**, 1995. In: CUQ, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble, PUG, 2009, p. 80.

Qu'est-ce que la Francophonie? Disponível em: <<http://www.francophonie.org/-Qu'est-ce-que-la-Francophonie-.html>> Acesso em 18 maio 2014.

SANTIAGO, Silvano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009.

SOUZA E SOUZA, Liz Sandra. Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória do Ensino de Línguas no Brasil. **Revista HELB**, Ano 6, nº. 6. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 18 maio 2014.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

Larissa Arruda – Graduada (2013) em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFPE. Mestre (2016) e doutoranda em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ (bolsista CAPES). Temas de interesse: didática de FLE; formação de professor de FLE; currículo; literatura e ensino de FLE; documentos prescritivos educacionais; ISD; gênero profissional docente.

Contato: larinh4@gmail.com